

DISKURSIVE ENTFALTUNG SPRACHKRITISCHEN WISSENS*

von Tobias Heinz und Alexander Horn


„Je länger ich darüber nachdenke, desto weniger schlimm kommt es mir irgendwann vor.“ Mit diesem Diskussionsbeitrag fasst eine Studentin ihre zum Zeitpunkt der Äußerung gültige Ansicht zur angemessenen Verwendung des Wortes *Schwarzer* zusammen.

Mit ihrer Feststellung benennt sie bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt – die Diskussion in der Kleingruppe dauert erst fünf Minuten und wird noch ungefähr 40 weitere beanspruchen – ein Ergebnis, zu dem eine reflektierte Auseinandersetzung mit Wörtern und Begriffen führen kann. Dabei verknüpft die Komparation der Adjektive den kognitiven Prozess mit der Akzentuierung einer sich in der Reflexionszeit vollziehenden Veränderung der Sprechereinstellung. Der Wandel, den die Studentin durch expliziten Bezug auf

cherin eingebunden ist. Durch diesen Austausch ist sie gezwungen, Ansichten und Argumente der Mitdiskutanten aufzunehmen, zu verarbeiten und für ihre eigene Reflexion produktiv umzusetzen. Dieser Prozess prägt die kommunikativ-argumentative Entwicklung und Modifikation des Themas.

Im Folgenden veranschaulichen wir an zwei Beispieldiskussionen von studentischen Kleingruppen, wie sprachreflexives Wissen diskursiv, also ‚logisch folgernd‘ und ‚argumentierend‘ (vgl. Paul 2002, S. 225), entfaltet und kritisch akzentuiert wird. Unter ‚diskursiv‘ sei mit Henne/Rehbock (2001) dabei ein Gespräch verstanden, in dem „Geltungen und Normen problematisiert werden“ (ebd., S. 30).¹ Zu Beginn stellen wir nach den theoretisch-terminologischen Vorläu-

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  **CORE**

provided by Publikationsserver des Instituts für Deutsche Sprache

durch quasi autarkes Nachdenken vollzogen, sondern im Kontext eines Gruppenprozesses, in den die Spre-

setzung des Diskussionsverfahrens im Rahmen der „Spracharbeit“ des (Deutsch-)Unterrichts.²

Einleitung: Sprachreflexion – Sprachbewusstheit – Sprachkritik

Seit einigen Jahren werden sowohl von der Sprachwissenschaft als auch der Sprachdidaktik Vorschläge erarbeitet, wie sprachkritisches Wissen zum einen nachgewiesen, zum anderen gefördert werden kann (vgl. etwa: Deutschunterricht extra, 4/2009, Aptum 2/2009 sowie Arendt/Kiesendahl 2011). Dieser Hinwendung liegt die Fokussierung der diversen Lehrpläne auf die Sprachkritik innerhalb des Bereichs „Reflexion über Sprache“ zugrunde. So gibt etwa der „Lehrplan Deutsch“ für das Gymnasium des Landes Hessen als Ziel vor:

Nachdenken über Sprache und Denken vermittelt nicht nur Sprachkompetenz, sondern leistet einen Beitrag zum besseren Verständnis des Menschen. Die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien kann die Reflexion über die komplexe Thematik befruchten und ist gleichzeitig Wissenschaftspropädeutik und Förderung der Studier- und Berufsfähigkeit.

(Hessisches Kultusministerium 2010, S. 60)

Allerdings wird in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion darauf verwiesen, dass „noch immer sprachtheoretisch fundierte und sprachdidaktisch modellierte Ansätze [fehlen]“ (auch zur weiteren Kritik: Kilian 2011, S. 332). Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen dabei die „Sprachbewusstheit“ (Andresen 1985) bzw. das „Sprachbewusstsein“ (Neuland 1992). Aufbauend auf dem Konzept der kritischen Semantik (siehe etwa Kilian 2008) haben wir für die Ebene der Lexik³ mit dem Vorschlag der Wörterbuchwerkstatt didaktisch-methodisch aufgezeigt, wie etwa in der Schule konkret am Aufbau von Sprachbewusstheit gearbeitet werden kann (Heinz/Horn 2011). So bietet sich die Zusammenstellung und der Einsatz eines Fragebogens mit vermeintlich „schwierigen Wörtern“ an, mit dessen Hilfe „lohnende Einblicke in sprachreflexives Denken von Sprecherinnen und Sprechern gewonnen werden können bzw. ein solches durch das geforderte Nachdenken über eigenen und fremden Sprachgebrauch hervorgerufen wird“ (Heinz/Horn 2011, S. 227).

Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes stellt der hier vorgeschlagene Rückgriff auf die Unterrichtsform „Diskussion“ dar. Diese Fortführung erscheint uns aus mehreren Gründen sinnvoll. Zwar können mit Hilfe eines Fragebogens im Bereich der Wortkritik Einblicke in das sprachreflexive Denken bzw. die sprachkritischen Einstellungen der Sprecherinnen und Sprecher gewonnen werden; allerdings wird dieses als schriftbasiertes Produkt der eigentlichen Reflexion do-

kumentiert: Der dynamisch-prozessuale Charakter des Nachdenkens über Sprache geht der Betrachtung verloren. Zudem kommen die Fragebogen-Teilnehmer der Aufforderung zur Begründung einer bestimmten Entscheidung für oder gegen eine Wortverwendung nicht immer oder oftmals nur unzureichend nach. Dabei lassen sich gerade aus den Begründungen Rückschlüsse auf das individuelle sprachreflexive Denken ziehen.

Die Teilnehmer einer Diskussion sind ungleich stärker verpflichtet, ihre Position nicht nur zu erklären und zu begründen, sondern im Konfliktfall auch zu verteidigen. Die kooperative Auseinandersetzung der Gesprächsteilnehmer in der Artikulation und im Austausch von Ansichten und Argumenten eröffnet die Möglichkeit, die während der Diskussion aufgerufenen und zu verarbeitenden Wissens Elemente zu beobachten.

Gruppendiskussion und sprachkritisches Wissen: Methode und Modellierung

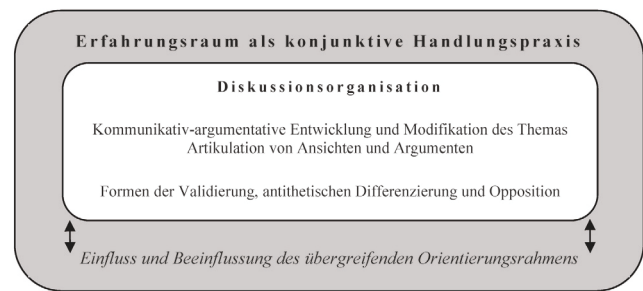
Folgt man dem Verständnis der sozialwissenschaftlichen Forschung, kann nach Peter Loos und Burkhard Schäffer die Gruppendiskussion als ein Verfahren definiert werden, „in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos/Schäffer 2001, S. 13).⁴ Selbstverständlich wird dieses ‚natürliche‘ Sprechen in einer Gruppendiskussion nicht vollständig realisiert, auch wenn im vorliegenden Fall die Studierenden eine Situation zu gestalten hatten, die ihnen in ähnlicher Form aus teamorientierten Arbeitsphasen in Seminaren bekannt ist: An den Diskussionen nahmen jeweils vier Studierende des Germanistischen Seminars der Universität Kiel teil. Alle befanden sich in der Regel in ihrem dritten Studienjahr. Die Diskussion erfolgte spontan, den Teilnehmern war zuvor weder das Thema noch die Arbeitsaufgabe bekannt. Beides wurde ihnen erst zu Beginn schriftlich mitgeteilt. Die Aufgabe lautete: „Legen Sie als Gruppe in Form eines Plakats Ihre Gründe dar, weshalb Sie das folgende Wort verwenden bzw. nicht verwenden würden. Diskutieren Sie zunächst Ihre Auffassung und setzen Sie anschließend das Ergebnis graphisch um.“ Das jeweils vorgegebene Wort war *Schwarzer*. Die Notwendigkeit des Tonmitschnitts wurde damit begründet, die Entstehung des Posters in den einzelnen Arbeitsschritten auf diese Weise später nachvollziehen zu können. Dieses Vorgehen eröffnet die Möglichkeit, die Diskussion innerhalb eines praktischen Handlungsrahmens zu verorten und zudem die Relevanz der Diskussion, die unser eigentlicher Un-

tersuchungsgegenstand ist, zu kaschieren. Die durchschnittliche Dauer von Diskussion und Erstellung des Posters betrug jeweils ungefähr 45 Minuten. Auf einen Moderator – und damit auf die Möglichkeit lenkend in die Diskussion einzugreifen – haben wir bewusst verzichtet; der während der Durchführung anwesende Protokollant markierte seine Nicht-Zugehörigkeit zur Gruppe auch räumlich, indem er außerhalb des Gruppentisches platziert war.

Im Vergleich zu individualisierten Untersuchungsmethoden wie der Fragebogenerhebung bedeutet das Verfahren der Gruppendiskussion eine Perspektivverschiebung im dreifachen Sinne: erstens vom Individuum zur Gruppe, zweitens vom Produkt des Nachdenkens zum Prozess und drittens (medial) von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit (auch wenn das Ergebnis der Diskussion von den Teilnehmern in schriftlicher und bildlicher Form festgehalten werden soll).

Basierend auf dieser methodischen Skizze lässt sich die sprachkritische Diskussion im Sinnzusammenhang begreifen (vgl. Modell 1): Die Bezeichnung *Diskussionsorganisation* umfasst dabei mehr als die Auflistung der verhandelten Ansichten und Argumente; sie schließt die Berücksichtigung der kommunikativ-argumentativen Entwicklung und Modifikation des Themas ein (Validierung, antithetische Differenzierung, Opposition).

Nur angedeutet sei die Tatsache, dass die Grundeinstellungen und Orientierungen, auf deren unhinterfragt bleibender Wertebasis argumentiert wird, auf einen sprachlich-sozialen Erfahrungsraum verweisen,



Modell 1: Sprachkritische Diskussion im Sinnzusammenhang

der zugleich einen Sinnzusammenhang konstituiert. In diesen sind die Sprecher kollektiv eingebunden. Der Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums*, den Karl Mannheim (1980, S. 155) prägte, deutet die Relevanz dieser Rahmung an. Wie wirkungsmächtig ein solcher Erfahrungsraum Menschen mit gleicher oder ähnlicher sozialer Erfahrung prägt – auch indem sie sich verinnerlichter Sprachnormen gegenseitig versichern –, ist an einem Gesprächsausschnitt (siehe unten Gesprächsausschnitt 1) konkret nachzuvollziehen: Die Diskussion läuft etwa sechs Minuten, als der Begriff *Schwarzer* in Relation zu *Neger* gesetzt wird.

Auf die Feststellung „solang man nicht irgendwie nE:ger sagt“ (Z. 1) erntet Sprecherin 2 einhellige Zustimmung von allen Teilnehmern. Die Bewertung von *Neger* wird deutlich an Aussagen wie „auf jeden fall beleidigend“ oder „echt schlimm“. In einer anderen Diskussion führte eine Sprecherin ihre Mutter als sprachnormierende Instanz an: „meine Mutter hat mir schon gesagt, dass ich nicht Neger sagen soll.“ Ein Bruchstück lebensgeschichtlicher Thematisierung liegt hier vor: Eine

- 1 2W also . ich sach mal so; solange man nicht irgendwie nE:ger sagt .
- 2 2W find ich . is das- . ich find schwarzer- neger is
- 3 3M nEger is ECHT schlimm.
- 3 2W also auf jEdn fall belEidigend gemeint as/ und dAs
- 4 4W das IST so, jA'
- 4 2W sAgt man auch nicht, egal wEr und wIE
- 4 4W du darfst ja schon nicht mal
- 5 1W nee genau schaum/
- 2W nee ich weiß schokokuss
- 4W mehr negerkUss verwendn oder
- 6 1W ja . schaumkuss ja, (2 sek)
- 2W hm (1 sek) aber da ver/
- 4W schaumkuss
- 7 2W verbiegt man sich wIrklich manchmal echt die zunge wenn man .
- 8 2W versucht schon irgendwie . alle sprachlichen fettnäpfchen
- 9 2W wiederum zu vermeidn, [...]

Gesprächsausschnitt 1 (Gespräch 1), Beginn 06:32 min.

individuelle Erinnerung verweist aus der Diskussion auf den von den Diskussionspartnern geteilten Erfahrungsraum (bezeichnenderweise reagieren zwei Teilnehmer hier mit einem zustimmenden Rückmeldeakt – „ja“, „genau“ –, als erinnerten sie sich selber an solche Ermahnungen).⁵

Der erste Gesprächsausschnitt verdeutlicht, dass das Ineinandergreifen von eindeutig pragmatisch akzentuierter Wertung („solang man nicht irgendwie nE:ger sagt...“) und semantischer Explikation („nEger is ECHT schlimm“/„is also auf jEdn fall beIdigend gemeint“) arbeitsteilig realisiert wird. Ferner wird ausgehend vom Tabuwort *Neger* (vgl. Kilian 2007) das vielleicht bekannteste Kompositum *Negerkuss* sprachkritisch reflektiert sowie von den einzelnen Sprechern die verschiedenen Benennungsalternativen – hier *Schaumkuss* und *Schokokuss* – genannt. Die individuellen Wissensbausteine, welche offensichtlich kollektiv repräsentiert sind, werden an dieser Stelle zusammengeführt und im Austausch überprüft und bestätigt.

„Es schwingt immer so ein Unbehagen mit, wenn man ‚Schwarzer‘ sagt“ – Sprachkritik diskursiv

Sämtliche Diskussionen sind durch ihre interaktive Dichte und thematische Relevanz gekennzeichnet. Sie

beginnen stets mit einem brain-storming, in dem alle Teilnehmer ihre Ansichten bereits mehr oder weniger ausführlich und auch mehr oder weniger argumentativ gestützt darlegen. Die Phase ist insbesondere davon geprägt, dass Hypothesen zu den Kriterien sprachkritischer Bewertung gebildet werden – hierzu ein charakteristisches Beispiel (siehe Gesprächsausschnitt 2 unten).

Vorhandenes konkretes sprachliches Wissen und Erfahrungen im Sprachgebrauch werden auf das vorgegebene Wort bezogen und sprachkritisch akzentuiert. Der vorliegende Ausschnitt schließt an die eingangs zitierte Feststellung an, dass der Sprecherin nach einigem Nachdenken „noch schlimmere begriffe“ einfielen. Eine andere Sprecherin stimmt zu, worauf Sprecher 3 zu pragmatischen Überlegungen leitet: „es kommt ja auch drauf an wEr das sagt ne“ (Z. 1). Mit diesem Hinweis initiiert er eine Sammlung weiterer pragmatischer Kriterien durch die anderen Teilnehmerinnen, die ihr linguistisches Wissen gegenseitig ergänzen und auf diese Weise die Verwendungs- oder auch Nichtverwendungsmöglichkeiten von *Schwarzer* in der Diskussion aktualisieren. Sprecherin 2 stimmt zunächst zu und reformuliert die Aussage mit Hilfe fachwissenschaftlichen Wortschatzes: „es ist echt auf jeden fall kontextabhängig“ (Z. 2). Im Anschluss benennt sie weitere Bedingungen, wobei sie die von ihrem Vorredner genannten noch einmal wiederholt. Parallel hierzu erweitert Sprecherin 4 diesen Kriterienkatalog um prosodische Aspekte: „wie es auch

- | | | | |
|----|----|--|----------------------------------|
| 1 | 2W | | ja |
| | 3M | es kommt ja auch drauf an wEr das sagt ne' also ich glaub/ | |
| 2 | 2W | genau, es is echt auf jeden fall kontextabhängig irgendwie und | |
| 3 | 1W | | und |
| | 2W | in welchem . zusammenhang das fällt' . und auch WER das sagt, | |
| 4 | 1W | auch WO | genau |
| | 2W | und WIE es gesagt wird | |
| | 4W | mit welcher konnotation, wie es auch | |
| 5 | 2W | | es kommt ja auch drauf an ob man |
| | 4W | betont wird vielleicht- (3 sek) | |
| 6 | 2W | mitm finger auf den zeigt und sagt o gott kUck ma. da gehen zwei | |
| 7 | 2W | schwarze oder . ob man jetzt . das irgendwie ganz sachlich und | |
| 8 | 2W | irg/ (1 sek) als vortrag irgendwie also oder so vielleicht | |
| | 4W | | hm, komplett |
| 9 | 1W | ich wollt grad sagn, ich glaub . das is sogar n nettes wort | |
| | 4W | anders | |
| 10 | 1W | was ich (1 sek) größtenteils verwende einfach UM mir nich die | |
| 11 | 1W | zunge zu verbiegen irgndwie mit . weiß ich nich | |
| | 3M | | a/ alles andre find |
| 12 | 1W | | ja |
| | 3M | ich auch son bischen | bischen lächerlich [...] |

Gesprächsausschnitt 2 (Gespräch 1), Beginn 05:34 min.

betont wird“ (Z. 4-5). Sprecherin 2 verweist daraufhin auf sprechbegleitende gestische Handlungen: „ob man mitm finger auf den zeigt“ (Z. 5-6).

In dieser frühen Phase der Hypothesenbildung – die variierend in jedem der aufgezeichneten Gespräche erfolgt – tragen die Teilnehmer ihr sprachreflexives Wissen zusammen. Die wiederholte Verwendung des Adverbs „vielleicht“ zeigt dabei den vorsichtig tastenden Charakter dieser Orientierung an. Die genannten Kategorien „wer“, „in welchem zusammenhang“ (Z. 3) bleiben an dieser Stelle noch relativ oberflächlich. Sie zählen jedoch zu den zentralen Kompetenzen, die Janich (2005, S. 32) für „Sprachkultiviertheit“ zugrundelegt: „wie man (mit wem und wann) spricht.“ Zudem dienen die Kategorien im Verlauf der Diskussion dazu, einzelne Facetten des Gebrauchs von *Schwarzer* zu reflektieren und Bewertungen abzusichern.

Diese erste Phase ist – das Beispiel hat es exemplarisch gezeigt – von überwiegender Zustimmung geprägt, da zunächst einmal einzelne Gedanken und erste Einschätzungen gesammelt werden. Nach ca. fünf bis zehn Minuten – hier variieren die einzelnen Gruppen – erfolgt in der Regel eine erste Zusammenfassung. Die jeweils folgenden dreißig bis vierzig Minuten werden für die auf einzelne Aspekte fokussierte Diskussion sowie die abschließende Plakatgestaltung benötigt. Im Austausch über die Gestaltung des Posters erfolgt nun, woran wir zentral interessiert sind, die diskursive Entfaltung sprachkritischen Wissens.

Hierfür wird zum einen von den Diskutanten auf die in der Eröffnungsphase vorgebrachten Argumente eingegangen, zustimmend oder ablehnend, zum anderen werden auch weitere, neue Aspekte des eigenen sprachreflexiven Wissens vorgebracht. Dieses Vorge-

hen zeigt sich beispielsweise im folgenden Gesprächsausschnitt (siehe unten Gesprächsausschnitt 3).

Sprecher 1 weist darauf hin, dass vor einigen Jahren von der „Political Correctness“ die Alternativbenennung *Farbiger* eingebracht worden sei. Gleichzeitig distanziert sich Sprecher 1 jedoch von dieser Variante und verwirft sie, indem er auf der semantisch-referentiellen Ebene argumentiert und die Ungenauigkeit der Bezeichnung kritisiert: „dEr is einfach mal nich äh farbig, also der hat ja kein regnbogn im gesicht“ (Z. 8-9). Sprecher 4 signalisiert Zustimmung. Allerdings ist er derjenige, der nach ca. zwei Minuten die kurz zuvor verworfene Variante in die Diskussion zurückbringt, indem er ein neues Teilthema zu eröffnen versucht: „gibts eigentlich in der presse son festgelegte bezeichnung‘ sagt man fArbig Oder““. Mit dieser Frage greift er nicht ausschließlich ein bereits diskutiertes Problem wieder auf, vielmehr führt er eine von ihm als solche verstandene Instanz in Fragen von Sprachrichtigkeit in die Diskussion ein: die Presse. Seine Frage impliziert, dass der von der Presse verwendete Begriff der „Political Correctness“ entspreche. Sowohl Sprecher 1 als auch Sprecherin 2 widersprechen. Letztlich versucht 4, das von ihm bei seinen Mitdiskutanten vermutete sprachkritische Wissen zu aktivieren. Dies gelingt ihm insofern, als zwei Diskussionsteilnehmer Vermutungen äußern, die im Rahmen der Diskussion spekulatives Wissen („ich glaube“) bleiben.

Der weitere Diskussionsverlauf (siehe Gesprächsausschnitt 4 auf der nächsten Seite) zeigt, wie wiederholt einzelne Themen explizit wiederaufgenommen werden – etwa das Problem der Alternativbenennung *farbig* oder der Presse als Sprachinstanz. Ebenso sind die Diskussionen durch einzelne Phasen geprägt, in denen der bisherige Stand zusammengefasst wird.

- 1 1M also ich weiß das ne zeitlang auch so plötzlich öffentliche
2 1M meinung war das man nich schwarzer sagen soll sondern fArbiger
3 1M aber ich mein is das das Also wenn man äh jetzt mal
4M genAU
4 1M präzise entwicklungen beschreibt das dAhingehend äh quasi ne
5 1M UMkehr . stattgefunden hat das man doch gesagt hat, Also das is
6 1M jetzt doch n bisschen ZU extrem was wir machen mit toleranz und
7 1M . so in DIE richtung gehend ähm . äh . da ist ja keine wertende
8 1M äh ist ja kein wertender begriff und fArbig/ dEr is einfach mal
9 1M nich äh fArbig. Also der hat ja kein regnbogn im gesicht
4M eben, eben,

Gesprächsausschnitt 3 (Gespräch 3), Beginn 02:00 min.

1 2W ja
4M ge:nAU es schwingt immer so ein kleines UNbehagen mit, . ne

2 2W Genau
4M wenn man schwArzer sagt, weil man das gefü:hl hat irgendwie

3 2W ja ok aber
4M in so ne schUblade gesteckt zu werden oder so- von daher

4 2W ähm ja
4M hm (1 sek) Können wir uns darauf einign' dass wir es in der

5 4M Öffentlichkeit jetzt meinetwegn wenn wir jetzt n zeitungsbericht

6 4M n zeitungsartikel schreiben würden oder: (0,5) irgndwie ne rEde

7 4M halten würden irgendwas, den begriff schwArze schwArzer nicht

8 2W aber welchen WÜrden wir denn verwendn' wir haben
4M verwendn würdn'

9 2W keine alternatIve, . es SEI wir wissen wo die person herkommt
4M also die

10 1M aber das farbig is doch verkrAmpft
4M alternative wäre fArbig oder'

11 3W das is für mich das (gegenteil ?)
4M ja ich finds AUch sehr verkrampft,

12 1M weil . farbig äh ja vorhin das beispiel quasi er is ja keine
4M ja aber aber

13 1M regnbognhaut. er hat ja eine farbe.
2W ich ich glaub
4M ja ja schon klar . hm,

14 2W ich würd NACHguckn, weil ich find EIgentlich- ich würd fArbiger
4M ok

15 2W sagen, weil ich sozusagen gelernt habe dass fArbiger richtig is,

16 2W Aber ich persönlich find schwArzer (0,5 sek) um EINiges besser

17 1M ich auch, . ich finde schwArzer is eigentlich
2W als fArbiger
4M ja ja ja

18 1M sAchlicher [...]

Gesprächsausschnitt 4 (Gespräch 3), Beginn 20:13 min.

Ungefähr 20 Minuten nach Beginn der Diskussion bringt Sprecher 4 erneut die Problematik der Presse als Beispiel öffentlicher Kommunikation ein. Gleichzeitig fasst er den bisherigen Stand der Diskussion zusammen: „Können wir uns darauf einign' [...] [dass wir] den begriff schwArze schwArzer nicht verwendn würdn“ (Z. 4-8). Sprecherin 2 problematisiert darauf seine Feststellung, indem sie auf die fehlende Alternative hinweist, was wiederum 4 dazu veranlasst, erneut den Begriff *Farbiger* vorzuschlagen. Die übrigen Teilnehmer sind sich hingegen in ihrer ablehnenden Haltung *Farbiger* gegenüber einig – selbst Sprecher 4, der diese Alternative vorgeschlagen hat, stimmt zu. *Farbig* sei, so Sprecher 1, verkrampft und semantisch ungenau. Sprecherin 2 wiederum führt implizit eine weitere

Instanz innerhalb ihrer individuellen Sprachentwicklung ein, die für ihre sprachreflexive Kompetenz verantwortlich sei. Mit dem Hinweis „weil ich sozusagen gelernt habe dass fArbiger richtig is“ (Z. 15) verweist sie auf das Elternhaus oder auch die Schule bzw. die peer-group. Gleichzeitig verdeutlicht sie auf Basis von Sprachreflexion ihre eigene sprachkritische Haltung, indem sie sich deutlich von dem gelernten, als angemessen vermittelten und auch nach eigener Aussage selbst verwendeten Begriff *Farbiger* abgrenzt: „aber ich persönlich find schwArzer um Einiges besser als fArbiger“ (Z. 16-17). Sie zeigt, wie erlerntes Sprachwissen und eigenes Sprachempfinden kollidieren.⁶ Unterstützung und Zustimmung signalisiert Sprecher 1, der *Schwarzer* als „sachlicher“ empfindet.

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt werden die in vorangegangenen Phasen diskutierten Aspekte teilweise wiederaufgenommen, vertieft sowie neues bzw. bisher nicht verbalisiertes sprachkritisches Wissen produktiv aktualisiert. Gleichzeitig verdeutlichen die Ausschnitte eine Variante der diskursiven Auseinandersetzung, indem eine Position von den anderen Sprechern validiert, eine Gegenposition formuliert oder eine antithetische Differenzierung vorgenommen wird; diese „Produkte praktischer Sprachreflexion unterliegen damit der unmittelbaren sozialen Kontrolle und Sanktionierung durch sämtliche Teilnehmer des Kommunikationsereignisses“ (Paul 1999, 100). So wird die Feststellung einer Sprecherin, man achte vor allem in Deutschland auf die Vermeidung diskriminierender Ausdrücke wie *Neger* oder *Schwarzer* wegen [sic] „dem historischen Hintergrund“, von zwei anderen Teilnehmern einschränkend korrigiert: „wobei [...] jetzt dunkelhäutige schwarze Menschen in Deutschland ja eigentlich NIE so wirklich präsent waren wie ich mich erinnere“ bzw.: „naja und außerdem wir waren auch nicht DIE großen Kolonialisten. Wir waren auch nie die großen Kolonialisten, also da gab's schllmmere [...]“. Für die Entfaltung sprachkritischen Wissens⁷ sind insbesondere jene Gesprächsphasen bedeutsam, in denen Widerspruch geübt oder Differenzierung vorgenommen wird. Gerade an solchen Zeugnissen reflektierten Sprachgebrauchs ist konkret erfahrbar, wie ein „Ziel von Sprachkritik“ erreicht werden kann: „Jemandes Sprachgebrauch ist reflektiert, wenn dieser Jemand bereit und in der Lage ist, die Regeln seines Sprachgebrauchs in relevanten Situationen (unter kommunikationsethischen Gesichtspunkten) zur Diskussion zu stellen“ (Wimmer 2009, S. 12).

Zusammenschau und Ausblick

Wir sind der Überzeugung, dass sprachkritisches Wissen ein spezifisch fokussiertes, diskursiv entfaltetes Sprach(gebrauchs)wissen darstellt, das in der Gruppendiskussion aktualisiert und modifiziert wird. Dies geschieht oftmals mit einer Dynamik der Änderung eigener Einstellungen und Bewertungen, die von den Teilnehmern in selbstreflexiven Äußerungen thematisiert wird. Von einer Gruppe wird dies explizit auf dem erstellten Poster festgehalten.⁸

Der Gehalt des Diskutierten übersteigt die abschließend schriftlich fixierten und graphisch gestalteten Ergebnisse bei weitem. Trotz der auf den Plakaten geleisteten Entfaltung verschiedener Teilbedeutungen, Verwendungsweisen und Referenzobjekte vermag die Gestaltung nur einen kleinen Teil der Gruppendiskus-

sion abzubilden. Somit rechtfertigt bereits der hier veranschaulichte Reflexionsprozess den Einsatz der Gruppendiskussion als Methode, die die diskursive Entfaltung sprachkritischen Wissens am präzisesten nachvollziehbar werden lässt. Nicht zuletzt verweisen wir noch einmal auf den Bereich der Schule, für den in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz das Beherrschen verschiedener Gesprächsformen gefordert wird, zu denen auch die Diskussion zählt (siehe KMK 2004, S. 11). Der Lehrplan Deutsch für die Sek. II des Landes Schleswig-Holstein formuliert dies beispielsweise so:

Die Formen des Unterrichts orientieren sich am kooperativen Lernen: Kooperative Arbeitsformen – von der Planung bis zur Präsentation von Ergebnissen – versetzen die Schülerinnen und Schüler in die Lage, eigene Annahmen und Ideen zu Problemlösungen in der Diskussion mit anderen zu überprüfen und zu modifizieren oder auch im Team zu gemeinsam erarbeiteten Ergebnissen zu kommen.

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 17)

Wir plädieren dafür, diese diskursive Form der Wissensaneignung und -auseinandersetzung in die Schule zu überführen, auch wenn das sprachkritische Wissen von Schülern auf einem niedrigeren Niveau als das von Germanistik-Studenten anzusiedeln ist.

Es wird die Aufgabe der Sprachdidaktik sein, entsprechende Modelle zu entwickeln. Wesentlich erscheinen uns ein geschicktes Arrangement, d.h. die Integration der Diskussion in einen empirischen Handlungszusammenhang und – lehrerseitig – das Bewusstsein, dass es bei den Schülern in diesem Stadium kein „falsches Sprachbewusstsein“ gibt (vgl. dazu Paul 1999, S. 246). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik kommt die Aufgabe zu, die in solchen Diskussionen sichtbar gewordenen Wissensbausteine präziser zu beschreiben (etwa nach den Wissensarten der Pädagogischen Psychologie: deklaratives, Problemlösungs-, prozedurales, metakognitives Wissen) und sich die Frage zu stellen, ob die diskursive Entfaltung sprachkritischen Wissens auch als Überführung eines impliziten Wissens in ein explizites Wissen zu deuten ist.

Anmerkungen

* Der Aufsatz basiert auf einem stark überarbeiteten Vortrag, den wir auf dem GAL-Kongress „Wörter – Wissen – Wörterbücher“ (Erlangen, 18.-21.09.2012) gehalten haben.

¹ Da in den vorliegenden Diskussionen metakommunikative Fragestellungen problematisiert werden, ist spezi-

fizierend von diskursiv-wissenschaftlichen Gesprächen zu sprechen (vgl. Henne/Rehbock 2001, S. 30f.). Die Transkriptionsausschnitte entstammen einer ersten, an der CAU Kiel durchgeführten Stichprobe studentischer Kleingruppendiskussionen.

- ² Vgl. Wimmer (2002, S. 47): „Sprachbewusstheit durch Reflexion über Sprache zu erreichen gehört zu dem Schwersten, was man in der Spracharbeit innerhalb und außerhalb der Schule anstreben kann und manchmal auch anstreben muss.“
- ³ Zu den Möglichkeiten wortbezogener Sprachkritik siehe auch: Niehr/Funken 2009.
- ⁴ Zu natürlichen Gesprächen – auch im Gegensatz zu den hier fokussierten fremdinitiierten Diskussionen – und spontanen sprachlichen Äußerungen vgl. Schwitalla (2008). Insbesondere sei auf ein hier analysiertes Gespräch zwischen einem Großvater, seiner Enkelin und deren Mutter verwiesen, in dem die vom Älteren verwendete Bezeichnung *Negerlein* von der Enkelin zurückgewiesen und von der Mutter durch *Farbige* ersetzt wird – im Aushandeln der richtigen Formulierung spielt *Schwarzer* dagegen keine Rolle (vgl. ebd., S. 22).
- ⁵ Auch in Gesprächsbeispiel 4 führt eine Sprecherin diese Erfahrung an (Z. 15f.).
- ⁶ An dieser Stelle könnte durch kritisches Nachfragen der übrigen Teilnehmer eine noch stärkere Aktivierung von Sprachreflexion etwa durch das Einfordern einer Begründung geleistet werden.
- ⁷ Auch das aktualisierte historische Wissen über Kolonialisierung zählt zum sprachkritischen Wissen.
- ⁸ „Im Laufe der Diskussion veränderte sich unsere anfängliche negative Haltung bzgl. der Verwendung des Wortes. Das Wort ist durchaus wertfrei zu benutzen unter Berücksichtigung des Kontextes.“ Aus Platzgründen wurde auf die Abbildung des Posters verzichtet.

Transkriptionszeichen:

/	Abbruch innerhalb einer Äußerung
.	kurze Pause
(1 sek)	längere Pause
'	steigende Intonation
,	fallende Intonation
-	schwebende Intonation
:	Dehnung
wEr	Betonung
(...?)	unverständlich

Literatur

- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Arendt, Birte/Jana Kiesendahl (Hg.) (2011): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R Unipress.

Heinz, Tobias/Alexander Horn (2011): Wörterbuchwerkstatt zur kritischen Semantik. In: Arendt, Birte/Jana Kiesendahl (Hg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R Unipress, S. 217-238.

Henne, Helmut/Helmut Rehbock (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchges. u. bibliogr. erg. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter (= de Gruyter Studienbuch).

Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. <http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/3e6/3e6604b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true> (22.11.2012).

Janich, Nina (2005): Sprachkultur und Sprachkultiviertheit – ein methodisch-kulturalistischer Theorieentwurf. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. 1, H. 1, S. 14-38.

Kilian, Jörg (2007): Pippi Langstrumpf als „Negerprinzessin“. In: Deutschunterricht 60, H. 2, S. 15-17.

Kilian, Jörg (2008): Kritische Semantik, sprachliches Lernen und sprachliche Bildung. Aspekte einer linguistisch fundierten kulturwissenschaftlichen Sprachdidaktik. In: Härle, Gerhard/Bernhard Rank (Hg.): „Sich bilden, ist nichts anderes als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 261-283.

Kilian, Jörg (2011): Kritische Wortschatzarbeit. In: Pohl, Inge/Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 7), S. 330-347.

Kilian, Jörg/Thomas Niehr/Jürgen Schiewe (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin/New York: de Gruyter (= Germanistische Arbeitshefte, Band 43).

Klotz, Peter (2004): Sprachreflexionskompetenz und kompetenter Sprachgebrauch. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Frankfurt/M. [u.s.w.]: Lang, S. 153-168.

KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Hgg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf> (22.11.2012).

Loos, Peter/Burkhard Schäffer (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske u. Budrich (= Qualitative Sozialforschung, Band 5).

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2002): Lehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium, Gesamt-

schule, Fachgymnasium. Deutsch. Kiel. <<http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=61>> (22.11.2012).

Neuland, Eva (1992): Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. In: Der Deutschunterricht 44, H. 4, S. 3-14.

Niehr, Thomas/Jan Funken (2009): Sprachkritik im Unterricht. Das Beispiel „Lexik und Semantik“. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. 5, H. 2, S. 130-148.

Paul, Hermann (2002): Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage von Helmut Henne, Heidrun Kämper und Georg Objartel. Tübingen: Niemeyer.

Paul, Ingwer (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 61).

Schwitalla, Johannes (2008): Sprachkritik im Gespräch. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. 4, H. 1, S. 21-42.

Wimmer, Rainer (2002): Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. In: Der Deutschunterricht 54, H. 3, S. 47-52.

Wimmer, Rainer (2009): Sprachkultur, Sprachkritik, Sprachverfall – eine Positionsbestimmung. In: Der Deutschunterricht 61, H. 5, S. 4-13.

Tobias Heinz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Sprache. Alexander Horn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Seminar der CAU Kiel am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft.